

La classe de CE1 de Séverine Lacourthiade a travaillé de façon systématique sur l'œuvre de Sara en vue de préparer la rencontre avec cette auteure (voir p.025). Elle décrit dans ce texte un dispositif pédagogique d'entrée dans l'étude d'un nouvel album : deux situations problèmes, de lecture et d'écriture, sont proposées à deux groupes et leur confrontation va créer l'occasion de découvrir que la lecture et l'écriture sont indissolublement liées.

# LA CLASSE, OBSERVATOIRE DU TISSAGE DE L'ECRIT

Séverine LACOURTHIADE

Le travail autour de l'univers d'un auteur est l'occasion de s'approprier des compétences de lecteurs et de producteurs de textes. Un dispositif particulier, autour de l'album *La petite fille sur l'océan* de Sara, a permis de confronter les réactions provoquées par la lecture singulière d'un album à celles de l'écriture des élèves utilisant les mots de l'auteur. Ces axes d'entrée ont un même objectif : se mettre en situation d'observer la façon dont l'auteur a écrit son texte pour questionner la manière dont eux-mêmes s'y prennent.

Un dictionnaire d'une trentaine de mots pris dans le texte de l'album est l'articulation commune aux tâches des deux groupes d'élèves.

canots  
cargo  
chien  
côte  
débarrasser  
élever  
l'enfant  
faudrait  
fille  
horizon

hurlements  
immédiatement  
jamais  
libre  
longtemps  
main  
moteur  
sable  
sauter  
secourir

seul  
sommeiller  
tempête  
temps  
très  
trois  
vagues

Le premier groupe a pour tâche de lire le texte de l'album auquel ces mots ont été enlevés. Il dispose du dictionnaire et doit reconstituer le texte. Les lecteurs se mettent à l'œuvre en s'appuyant sur le contexte. Des allers-retours vers le dictionnaire organisent la recherche. Deux stratégies sont essentiellement utilisées : l'appui sur le contexte permet de supposer un mot et la validation se fait par la vérification dans le dictionnaire ou inversement, le dictionnaire sert de réservoir de mots qui sont essayés. La négociation avec les pairs sert de validation finale. Ce dispositif a pour effet une lecture fine du texte qui s'appuie sur le contexte et engage le questionnement autour du message que nous délivre l'auteur au travers d'un débat interprétatif.

Le deuxième groupe ne dispose que du dictionnaire. Il a pour tâche l'écriture d'un cahier des charges à partir de cette liste de mots, puis la production des écrits qui répondent à cette demande. La découverte des mots questionne les élèves sur l'histoire que pourrait raconter Sara avec ce matériau. L'hypothèse est faite que ce dictionnaire aura la fonction d'aider à l'écriture du cahier des charges et facilitera la rédaction des textes **en partant du principe qu'écrire c'est réécrire, placer les élèves face à ce réservoir de mots va donc les mettre d'emblée en situation de réécriture.**

Les premières tentatives lancent les élèves sur le récit oral de l'histoire. Très vite, le groupe prend conscience qu'il a besoin de prendre des notes qui serviront de guide pour écrire le texte. Un cahier des charges s'organise :

*ça parle de la mer  
une fille sur un cargo  
une tempête, des vagues  
la fille et le chien tombent à l'eau  
la fille hurle longtemps pour qu'on l'entende  
quelqu'un va les secourir (le capitaine du cargo ?)  
« fille » et « enfant », est-ce le même personnage ?  
Seul, libre : qui ? la fille, le chien, le capitaine ?*

Un retour réflexif sur le dictionnaire en fin de séance interrogera l'importance du choix des mots qui vont le constituer et permettra de mesurer l'écart entre l'écriture des élèves et celle de l'auteur pour mieux se l'approprier et prendre conscience que l'on écrit avec une intention. Quelle était celle de l'auteur ? Comment modifier notre cahier des charges pour créer un effet différent sur le lecteur supposé ?

Les textes sont produits en groupes, discutés et réorganisés pour obtenir une version finale unique qui satisfasse l'ensemble. S'ajoutent ensuite les illustrations de Sara. Celles-ci ont pour effet immédiat de modifier le cahier des charges et le texte produit.

Lors de la réunion des deux groupes, les scripteurs proposent leur texte aux lecteurs. Les destinataires, qui ont en mémoire le texte de Sara sur lequel ils ont travaillé, questionnent les « écrivains » sur leurs choix d'écriture :

- ♦ *Pourquoi avoir écrit que « le capitaine monte dans le dernier des trois canots » ?*
- ♦ *Le mot « canots » est écrit avec un « s » dans le dictionnaire, plusieurs canots sont mis à la mer lors du naufrage du cargo et le mot « trois » semblait donc s'associer logiquement. On voulait aussi montrer que le capitaine est courageux : il quitte son cargo en dernier, comme tous les capitaines. D'ailleurs, on a ajouté dans notre texte l'expression « les femmes et les enfants d'abord », prise dans un carnet de lecteur.*

Expliciter la démarche d'écriture ramène au contenu du dictionnaire :

- ♦ *on ne pouvait pas savoir que seul le chien tombait à l'eau*
- ♦ *les mots « tempête, vagues et canots » ont orienté l'écriture vers « le cargo coule »*
- ♦ *les mots « hurlements, secourir, sauter » ont fait supposer que un ou des personnages tombai(en)t à l'eau et qu'on allait les aider*
- ♦ *le mot « capitaine » n'était pas écrit mais on a pensé tout de suite à lui pour sauver la fille et son chien*
- ♦ *nous avons longtemps discuté sur les mots « débarasser, seul, libre, horizon » mais nous ne les avons pas utilisés.*

Comment écrire un cahier des charges pour le texte que l'on voudrait écrire ? Les réactions en cours d'écriture puis celles des destinataires sont des indicateurs qui aident à repenser le projet de départ, prendre conscience du processus d'écriture en fonction de ce que l'on souhaiterait écrire. L'intérêt suscité pour le livre illustré de Sara est d'autant plus important. Comment l'auteure s'y est-elle prise ? Quelles étaient ses intentions ? Et comment se

servir de ce que l'on pense de son écriture pour écrire à notre tour un cahier des charges, puis un texte, qui répondront à une intention ?

L'exploration du texte de *La petite fille sur l'océan* mène à la prise de notes suivante :

- ♦ *Cette histoire est poétique et pleine d'espoir*
- ♦ *C'est le capitaine du cargo qui raconte l'histoire. Il dit qu'il aime être seul et qu'il a mauvais caractère mais en vérité la petite fille lui donne de l'espoir « la douceur de cette petite main m'émue plus que je ne m'y serais attendu »*
- ♦ *On trouve le texte poétique parce qu'il y a de belles phrases. C'est le langage que l'on trouve dans les livres.*
- ♦ *Il n'y avait pas de textes dans les premiers livres de Sara que l'on a lu. On se demandait si elle n'aimait pas écrire, mais ici elle écrit beaucoup et utilise des mots que l'on ne connaît pas : rixe, hauts-fonds, un équipage hétéroclite, une vie sociale étouffante, des terres encore vierges...*

Quels indicateurs en tirer pour le texte que l'on aurait à écrire ? La question de la réception semble alors essentielle, on écrit en supposant les réactions du lecteur et on réécrit pour mieux faire passer son intention d'auteur. Le choix des mots et du matériau que l'on va accumuler comme autant d'indices à prendre en compte en cours d'écriture rend lisible, discutable et négociable l'activité des élèves en jouant un rôle d'étagage tout au long du projet. À ce point du travail, lecture et écriture, dans leur va-et-vient entre le projet de l'auteur et celui de l'élève, ne font plus qu'un dans un mouvement de réflexion qui s'élève au niveau de la compréhension de la fonction et du fonctionnement de la langue.

■ Séverine LACOURTHIADE

La « république numérique du savoir », pour laquelle plaide avec tant d'éloquence l'historien américain Robert Darnton, ne se confond pas avec ce grand marché de l'information auquel Google et d'autres proposent leurs produits.

Roger CHARTIER, *L'avenir numérique du livre*. Le Monde. 27.10.09

Le texte qui suit constitue l'argumentaire de présentation d'un dossier déposé au Ministère de l'Éducation Nationale. Ce dossier est intitulé : « **Mise en œuvre de dispositifs de production écrite à l'école maternelle pour la période septembre-décembre 2009** - *Trop petit pour produire de l'écrit ?* »

Il a été écrit collectivement par les membres de la recherche écriture qui travaillent en école maternelle. Il explicite le concept de cahier des charges, idée développée pour pallier l'impossibilité des petits de graphier et faciliter leur investissement dans la « pensée scripturale ».

## ÉCRIRE QUAND ON NE SAIT PAS

Écrire, le mot est ambivalent : est-ce produire un texte ou graphier et calligraphier ? Est-ce former un texte ou former des lettres ? Notre association est partie de l'intuition qu'écrire n'aurait forcément ces deux propositions, qu'il devait bien y avoir un lien entre le geste et le sens produit.

En règle générale, à l'école élémentaire, la maîtrise du geste semble être acquise et on s'attelle à la production de texte. À l'école maternelle, l'apprentissage du geste s'impose, le graphisme apparaît comme une activité essentielle. Rarement, à cet âge-là, la **production de textes** est envisagée. Lorsqu'elle s'ébauche, c'est le dispositif de **dictée à l'adulte** qui est le plus souvent à l'œuvre. L'adulte s'installe médiateur, croit aider l'enfant à « entrer dans l'écrit » en transcrivant ce qu'il dirait ou dit à l'oral en croyant que c'est de l'écrit. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que la dictée à l'adulte ne peut constituer le creuset de la situation d'apprentissage de la production écrite et qu'elle en est même aux antipodes. Tout au plus permet-elle, ce pourquoi elle est faite, une utile prise de notes (une notation) des idées des enfants qu'il s'agit précisément de « travailler » à l'aide d'un langage nouveau dont le mode d'existence vise la construction d'une cohérence particulière, distincte de celle que permet l'oral dans le dialogue.

L'AFL a substitué au dispositif de **dictée à l'adulte** celui de **commande à l'adulte**. Il s'agit de produire un texte, ce qu'aucun enfant n'est encore en mesure de faire sans l'aide de l'adulte, et, c'est la nature de cette aide que la commande à l'adulte interroge.

Les élèves ont l'habitude qu'on leur lise des histoires et savent ainsi intuitivement à quoi pourrait ressembler le texte qu'ils aimeraient écrire s'ils savaient le faire. Pour passer de cette intuition à l'explicitation, ils sont invités à établir un *cahier des charges* constitué des éléments que leur texte doit contenir, afin d'obtenir de la part de ceux qui savent davantage (adultes, élèves plus âgés, parents...) la réalisation de leur projet. Ils reçoivent ainsi plusieurs propositions de textes correspondant à leur *cahier des charges*. Ils sélectionnent, parmi ces réalisations, les éléments susceptibles de les aider à bâtir leur propre texte. En situation de production collective, le choix des éléments fait suite à des argumentations et des explicitations de plus en plus pointues. Les élèves sont alors à la fois en position d'écrivain et en position de lecteur, ce qui correspond à la position d'auteur, toujours prêt à reprendre son texte pour l'adapter à son projet.

Cette position qui consiste à faire des propositions d'écritures est souvent incomprise ou interrogée : difficile d'imaginer une quelconque délégation dans l'activité de production. Il ne s'agit pas d'écrire à la place des élèves, mais plutôt, de prendre en charge une partie de la tâche : cela leur permet de ne pas perdre de vue toutes les phases du parcours d'écriture, leur cohérence et leur spécificité. Cela leur permet de produire de l'écrit à partir d'écrits et de vivre les tâches spécifiques à cette production : lectures, sélections, manipulations, transformations, etc.

Ces propositions d'écriture constituent, pour les élèves, un réservoir lisible de matériau linguistique manipulable. Elles permettent d'alléger cette phase d'accumulation du matériau écrit habituellement chronovore et énergivore. L'accent mis sur le cahier des charges et la mesure des effets obtenus oblige à considérer l'écrit comme une activité réfléchie, prévisionnelle, calculée, recalculée, pensée, repensée, contrairement à l'oral, en situation conversationnelle habituelle.